

A Literatura e os estudos *literários na escola: algumas* *reflexões*

Pablo Lemos Berned⁵²
Universidade Federal do Fronteira Sul (UFFS)
Demétrio Alves Paz⁵³
Universidade Federal do Fronteira Sul (UFFS)

Resumo

A sala de aula é um espaço privilegiado para a formação de leitores. Entretanto, diversos são os fatores que contribuem para que as escolas tenham dificuldades de cumprir seu papel estratégico em motivar o hábito de leitura de textos literários entre jovens. Neste ensaio, nosso objetivo consiste em compartilhar reflexões sobre o papel que o professor deve assumir como agente mediador de leitura. Ao longo do texto, questionamo-nos sobre fundamentos que orientam e justificam o ensino de literatura no espaço escolar, partindo de nossa experiência na formação de professores, seja por meio de componentes curriculares na graduação em Letras, estágios, projetos de pesquisa, ações de extensão e programas de iniciação à docência. Os dilemas postos exigem que o professor seja um leitor ativo e curioso, capaz de sensibilizar seus estudantes para os efeitos estéticos que a literatura provoca, mediar discussões que permitam interpretações sobre o texto literário e aproximá-los dos benefícios que a literatura pode contemplar.

Palavras-chave

Ensino de Literatura, formação de leitores, mediação de leitura, Literatura na Educação Básica, sensibilização estética.

⁵² Doutor em Estudos de Literatura pela UFF. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Cerro Largo/RS.

⁵³ Doutor em Letras pela PUCRS. Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Cerro Largo/RS.

[...] Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicaram a essa tarefa há milênios? E de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?

(Tzvetan Todorov)

Considerações iniciais

Se concordarmos com Roland Barthes que “A literatura é aquilo que se ensina e ponto final. É um objeto de ensino” (BARTHES, 2004, p. 44), isto é, um conceito atrelado sobretudo a ambientes educacionais, não seria conveniente dissociar a discussão sobre o seu papel *hoje* dos estudos literários, seja na educação básica ou no ensino superior. Por outro lado, também não nos parece conveniente conceber a escola como uma ilha isolada por algum portal mágico. Se o sistema educacional apresenta para nós grandes desafios, em especial na formação de leitores e no fomento à leitura literária, é porque as dificuldades encontradas na escola são sintomas e consequências do que existe além de suas paredes e muros. Convém a nós, nessa oportunidade, debatermos a esse respeito.

Quando nos questionamos sobre o lugar da Literatura na Educação Básica brasileira, somos levados a refletir: O que ensinar a respeito de Literatura? E por que ensinar Literatura? Afinal, parece que, por meio do senso comum, vários seriam os motivos aceitáveis para que se abra mão dessa disciplina e privilegie-se saberes práticos, técnicos e mais objetivos, aparentemente mais alinhados com a velocidade do mundo contemporâneo, seus valores e suas exigências para o famigerado mercado de trabalho. Entretanto, a escola não está aí justamente para postergar a sua entrada no mundo do trabalho e permitir-lhes uma formação intelectual e o acesso aos bens culturais?

O objetivo deste ensaio é propor uma reflexão a respeito de algumas perspectivas teóricas e metodológicas que têm orientado o nosso trabalho na formação

de professores mediante atuação na área dos Estudos Literários no curso de Letras da UFFS/Cerro Largo em disciplinas obrigatórias e optativas, estágios orientados para o trabalho com textos literários, projetos de extensão, voltados à formação continuada de professores, coordenação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP), orientação de discentes em iniciação científica e orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Nesse sentido, concebemos a formação de um professor voltada tanto para o Ensino Médio, quando costuma ser ofertada a disciplina de Literatura Brasileira, quanto para o Ensino Fundamental, quando nas aulas de Língua Portuguesa preponderam trabalhos voltados para a literatura infanto-juvenil, com eventual contato inicial aos clássicos nacionais ou universais.

Afinal, qual o sentido de (ainda) estudar Literatura?

No século XXI abundam produções que tentam popularizar os estudos literários e/ou fazer um *mea culpa* do atual estado do ensino de literatura na escola, quer em obras que tenham a disciplina no título como em *A literatura ensina-se* e *O que é ser professor de literatura*, de Carlos Ceia, *Por que estudar literatura?*, de Vicent Jouve, *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, *Literatura para quê*, de Antoine Compagnon, *Para ler literatura como um professor*, de Thomas C Foster, *Como ler literatura*, de Terry Eagleton; quer em outras que tratam sobre a leitura de textos literários: *A espécie fabuladora*, de Nancy Huston, *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*, de Vitor Aguiar e Silva e *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit. Sem falar em outras que tratam de metodologia: *Letramento Literário*, de Rildo Cosson, *Um pouco de método*, de Roberto Acízelo de Souza, *Metodologia de pesquisa em Literatura*, de Fabio Akcelrud Durão, entre outras. Nossa proposta não é retomar as ideias dos autores e obras acima mencionados, mas debater, assim como eles, o espaço da literatura na cultura em geral e na escola em particular.

Podemos partir do conceito de Literatura, palavra que nomeia tanto a disciplina quanto os seus objetos de interesse. A palavra surge em francês no século XII e em inglês no século XVI, a partir do termo latino *littera* (letra do alfabeto). Em sua origem, indicava uma condição de leitura (de ler e de ser lido) próxima, segundo

Raymond Williams (2009), do moderno sentido de *alfabetismo*. Gradativamente, a expressão “Literatura” converte-se em uma categoria mais ampla que a *poesia*, que até então era usada como uma categoria geral para a composição verbal de intenção estética. A Literatura passa, concomitantemente, a designar uma atividade e uma especialização claramente ideológica, de distinção social muito particular, ao designar o saber culto, obviamente restrito às elites culturais que tinham acesso à leitura.

A literatura, portanto, ainda segundo Raymond Williams (2009, p. 62), “perdeu seu sentido original como capacidade de leitura e experiência de leitura e se converteu em uma categoria aparentemente objetiva de livros impressos de certa qualidade”. A *qualidade* passa a ser um elemento de definição do que é pertencente à literatura ou não. Por esse raciocínio, revela-se a seguinte contradição: a *poesia* e o *romance*, por exemplo, são gêneros literários, mas nem todo o poema e nem todo o romance são literatura; isto é, não necessariamente possuem uma reconhecida qualidade estética que os permitem o reconhecimento como pertencentes ao conjunto de textos literários. Para exemplificar melhor, temos a recusa da crítica especializada, sobretudo a acadêmica, aos *best-sellers*; no caso brasileiro, isso ocorre em relação à produção de um Paulo Coelho ou de uma Zíbia Gasparetto.

Podemos compreender a trajetória histórica do conceito de Literatura à luz das profundas transformações de ordem econômica, social, política, técnica e estética, que entendemos – não sem impasses e contradições – como modernidade. Quando, no *Manifesto Comunista* (1998), é apontado o papel desempenhado pela classe burguesa em ascensão de disseminar a prática de relações entre os indivíduos baseada no interesse nu e cru do pagamento impessoal e insensível “em dinheiro”, Marx e Engels inserem também nessa perspectiva o poeta, agora despido de sua auréola e reduzido, juntamente com outros papéis sociais, a relações puramente monetárias. Retomemos também a leitura de Theodor Adorno, intelectual alemão membro do Círculo de Frankfurt, para quem, em 1949, “a crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: [pois] escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas” (ADORNO, 2002, p. 102). Em ambos os casos – e possivelmente outros tantos poderiam ser mencionados – questiona-se o papel da poesia no capitalismo e no mundo moderno, ante as transformações das condições históricas que permitiram o

florescimento e a permanência dos gêneros épico, lírico e dramático desde a antiguidade.

Na Era Moderna, quando contrastam o avanço tecnológico e a violência em escala industrial, os valores como individualismo econômico, a ideologia da especialização econômica e o individualismo puritano, apontados por Ian Watt (2010), não são mais compatíveis com as orientações da poesia clássica. Se, no passado, a qualidade de um texto estava atrelada à imitação de modelos clássicos, com a modernidade e o surgimento das grandes cidades, o mundo passou a conceber uma nova perspectiva do tempo voltada para o futuro e a novidade. Mikhail Bakhtin elege o romance como o gênero moderno por excelência, por ser o “único nascido e alimentado pela era moderna da história mundial e, por isso, profundamente aparentado a ela” (BAKHTIN, 2010, p. 398). Ao consolidar-se testemunhando a crise na Europa decorrente das profundas transformações pelas quais vem passando, desde as grandes navegações, as reformas religiosas, a revolução industrial, a consolidação dos estados nacionais e etc., o romance inclusive passa a influenciar os demais gêneros ainda sobreviventes, permitindo a sua adaptação em meio às novas condições de produção, circulação e leitura.

Há um conceito de Literatura para o professor?

A leitura de textos literários encontrou, a partir de fins do século XIX, uma concepção restrita a elementos internos ou formais. Amparada posteriormente por perspectivas teóricas, e, portanto, pela academia, difundiu-se tal modelo de leitura “pura”, que, segundo Pierre Bourdieu (2011, p. 55), funda-se sobre uma pretensa literatura “pura”, cujas obras “são concebidas como significações atemporais e formas puras que pedem uma leitura puramente interna e a-histórica, que exclui qualquer referência tida como ‘reduzida’ ou ‘grosseira’ a determinações históricas ou a funções sociais”. Neste sentido, essa concepção de Literatura não se configuraria como produto de práticas sociais, o que consideramos um equívoco.

Obviamente, não se trata de defender possibilidades de leituras transparentes, em que o enredo do texto refletiria a “realidade”. Mas também não se

trata da defesa da fetichização da obra de arte, como algo transcendental produzido pelo espírito iluminado de um autor e que carrega intrinsecamente elementos que sacralizam o texto. Trata-se de compreender que a produção, circulação e recepção dos textos de intenção estética formam um microcosmo próprio, com divergentes posições em constante disputa e com agentes de legitimação que reconhecem as qualidades de um texto: escritores, editores, críticos literários, produtores culturais, jornalistas e professores.

A própria definição de Literatura, segundo Terry Eagleton (2006, p. 24), baseia-se em juízos que “se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros”. Isto é, a Literatura não se define por uma essência, mas se constitui por qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, é altamente valorizada por juízos estéticos que, entretanto, não são independentes de perspectivas ideológicas. Isso implica, por exemplo, que a constituição de um cânone particular de autores e textos por parte do professor, entre aqueles privilegiados e aqueles intencionalmente deixados de lado para o trabalho com seus alunos, é produto de perspectivas estéticas e sociais nem sempre conscientes.

Entretanto, o próprio cânone particular do professor é limitado quando não mantém hábitos de leitura, não expressa interesse em pesquisar novos textos ou restringe-se a fórmulas metodológicas previamente estabelecidas por livros didáticos. Nessa situação, o professor passa a aceitar passivamente as escolhas estéticas e ideológicas de outrem como se se tratassem de saberes consolidados e inquestionáveis. Tal postura corrobora o senso comum a respeito da literatura como uma disciplina de abordagem e de objetos estáticos, portanto monótonos e até estéreis.

O que ensinar na aula de Literatura?

Hoje, a Literatura apresenta-se diante de uma contradição. Por um lado, as pessoas têm um acesso extraordinário aos livros através de bibliotecas, inúmeras editoras, edições de bolso, traduções de diferentes literaturas, campanhas e feiras do livro, acesso pela *internet* para compra ou para acesso a arquivos digitais, e outras tantas formas que poderiam ser listadas. Por outro lado, a escola tem admitido dificuldades em

formar leitores e a prática cristalizada do ensino de literatura não tem efetivamente contribuído para isso. Inclusive ouve-se muito, entre professores e gestores, o conformismo a que estamos submetidos quando comemoramos que “pelo menos um” demonstrou o interesse e o gosto pela leitura legitimada pela escola. Haveria, nesses casos, uma derrota evidenciada pela estatística, pois todo o empreendimento das instituições, dos agentes e o investimento dos entes públicos não se justificariam em índices satisfatórios.

Essa contradição entre as facilidades do acesso à literatura e à efetiva leitura pelos estudantes revela a necessidade de ações propositivas, relacionadas ao processo de formação de leitores, que priorizem uma visão humanística sobre a função da Literatura, conforme concebe Antonio Candido:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Igualmente, é necessário considerar o processo de legitimação de certas obras e de certos discursos sobre a literatura na escola. Primeiramente, porque há práticas constantes de leituras entre os jovens, mas elas não correspondem necessariamente aos textos valorizados pela instituição escolar, sejam por razões justas ou injustas (uma vez que textos estigmatizados pelo julgamento podem contribuir como iniciação ao mundo da leitura). Porém, a própria abordagem que a escola costuma dar, em especial no Ensino Médio, precisa ser revisitada. Uma possibilidade é mostrar como os textos literários respondem a perspectivas, experiências e anseios da juventude. Toni Morrison (2019, p. 121) destaca que “A ficção narrativa proporciona uma selva controlada, uma oportunidade de ser e de se tornar o Outro. O estrangeiro. Com empatia, clareza e o risco de uma autoinvestigação.” Isso revela a capacidade de transformação que a literatura oferece aos leitores em formação.

Ao estabelecermos de antemão uma distinção entre o texto literário e os textos sobre a literatura, já encontramos impasses em relação ao que costuma ser ensinado como literatura. Afinal, o currículo cristalizado pela prática baseia-se

principalmente (quando não unicamente) pelo viés da história da literatura. Isto é, valoriza-se o conhecimento mensurável sobre as características esquemáticas dos estilos de época, o contexto histórico, a biografia dos autores e os títulos de suas principais obras. Na avaliação de Décio Pignatari (2004), o texto literário – isto é, a Literatura, propriamente dita – desempenha um papel secundário nesta perspectiva, pois serve, quando muito, a exemplificar as afirmações que previamente explicam o texto. Assim, a interpretação é dada de antemão, seja explicitamente ou como um enigma a ser descoberto, abrindo-se mão da multiplicidade e da divergência de interpretações, isto é, justamente da polissemia que caracteriza o texto literário.

Roland Barthes (2004) ironiza a respeito da função que o modelo de ensino de literatura calcado fundamentalmente na história da literatura desempenha:

Se nos ativéssemos a um inventário objetivo, responderíamos que o que continua da literatura na vida adulta, corrente, é: um pouco de palavras cruzadas, jogos televisionados, cartazes de centenários de nascimento ou morte de escritores, alguns títulos de livros de bolso, algumas alusões críticas no jornal que lemos por razões bem outras, para encontrar coisa bem diferente dessas alusões à literatura (BARTHES, 2004, p. 43)

Além de muitas vezes abrir mão do próprio texto literário em virtude do discurso sobre a literatura, o currículo escolar privilegia exclusivamente os escritores nacionais por conta de um instinto de nacionalismo anacrônico, herdado dos ideais românticos. Dessa forma, o cânone literário nacional passa a figurar como se fosse autônomo perante as demais tradições literárias. Decorre, portanto, que parte das obras privilegiadas pela perspectiva histórica da literatura estão presentes na formação escolar por conta de uma importância documental, não estética. A outra consequência é que obras fundamentais da tradição literária ocidental não são abordadas nas aulas de Literatura. Destacamos que não se trata de uma recusa ao cânone, pois é justamente o acesso a essa seleção previamente constituída que apresenta os estudantes à sua própria tradição cultural, conforme Leyla Perrone-Moisés (2000). E ela própria argumenta (PERRONE-MOISÉS, 2016) favoravelmente à ampliação do estudo das literaturas, dada as condições do mundo globalizado.

Qual literatura tem lugar na aula de Literatura?

Cabe, portanto, a reflexão sobre o que deve ser estudado nas aulas de Literatura e quais textos devem ser contemplados. Quando Jacques Derrida (1991) questiona-se sobre as margens da Filosofia, isto é, sobre os limites daquilo que se constitui como seu objeto de interesse, conclui que aquilo que se situa além também pode ser objeto da Filosofia. Não acreditamos que o mesmo princípio ocorra com a Literatura, uma vez que podemos reconhecer, na maioria das vezes, o que é reconhecido como literário e o que não é. Entretanto, há margens cercadas de névoas, onde as concepções adotadas por aquele que observa interferem diretamente na distinção do que é considerado ou não literatura. A partir do momento em que lemos um texto como Literatura ou propomo-nos a analisá-lo pela perspectiva dos Estudos Literários, em acordo com Antoine Compagnon (2012, p. 193), estamos afirmando o seu valor enquanto literatura, seja reiterando o cânone estabelecido ou questionando-o.

Esse valor que define a Literatura na tradição e nas instituições sociais, a partir das quais somos levados a reconhecê-lo, a mensurá-lo ou a refutá-lo em um texto de intenção estética, é construído por relações dinâmicas de elementos historicamente variados e variáveis que se apresentam no sistema cultural. Raymond Williams (2009, pp. 160-168) distingue as experiências, os significados e os valores “dominantes”, isto é, hegemônicos em determinada circunstância, dos “residuais” e dos “emergentes”. Por “residuais” podem ser compreendidos certos fenômenos que, constituídos no passado, não podem ser plenamente atribuídos à cultura dominante. Tratam-se de vivências e práticas estabelecidas sobre uma base de remanescentes sociais ou culturais que ainda se mantêm em atividade no presente. Já os “emergentes” correspondem aos novos significados e valores, novas práticas e novas relações que reivindicam reconhecimento, surgidos por consequência ou por oposição à cultura dominante. Isso posto, tais categorias contribuem para a compreensão de que “nenhum modo de produção, e, portanto, nenhuma ordem social dominante, nem nenhuma cultura dominante, de modo algum inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a intenção humana” (WILLIAMS, 2009, p. 166).

Afirma-se, portanto, a necessidade de reconhecer outras práticas significativas que se colocam alheias ou contrárias aos produtos culturais de posição privilegiada pelo meio social. Entretanto, mesmo frente à consideração de que há reconhecimento social a respeito de certas práticas culturais, elas podem se apresentar em distintas posições do *microcosmo literário*, como exemplifica Pierre Bourdieu

(2011), quando constata a contraposição entre a arte “pura”, simbolicamente dominante mas economicamente dominada, e a arte comercial, que almeja notoriedade mundana e sucesso financeiro.

Nessa perspectiva, o estado da cultura das sociedades industriais pode ainda ser observado pela sua distinção em níveis: a arte erudita, a *midcult* e a cultura de massa. Os níveis não podem ser compreendidos – conforme apresenta-nos Umberto Eco (2004) – por uma ordem de valor intrínseco, de complexidade ou de classe social, senão por uma diferenciação puramente circunstancial de procura. Isto é, há, por parte do consumidor, uma expectativa de prazer e um gradativo prestígio social relacionados ao produto a ser desfrutado. Assim, as definições e os valores com o tempo transformam-se, de modo que algo dominante pode ter sido *kitsch*, o que era popular – “de raiz” – pode virar *midcult*, e o que foi consumido em larga escala em um período pode ser facilmente esquecido e ser substituído por outros modismos. As ressignificações, pelos leitores e pelas transformações das condições de leitura, tendem a ser contínuas. A definição do que é reconhecido como Literatura também.

Por que estudar Literatura?

Vincent Jouve (2012), ao buscar responder essa questão, já antecipa que ensinar normativamente o prazer estético é inútil. Podemos cobrar leituras dos alunos, estudar um texto, analisá-lo, contextualizá-lo, mas não conseguimos obrigá-los a sentir prazer na leitura. Trata-se, portanto, de definir previamente objetivos a respeito do trabalho com a Literatura, que podem voltar-se para a sensibilização estética ou para o conhecimento de obras de reconhecido valor estético, ainda que a convergência entre ambos seja uma meta. Independente destas finalidades ou de outras que possam ser adotadas, para que a literatura seja usufruída, a leitura de textos literários, por meio de seus textos, contextos e convenções, precisa ser ensinada. É justamente pela valorização e pelo fomento à cultura que, segundo Leyla Perrone-Moisés (2000), os professores de Literatura ainda existem.

O professor, nessa perspectiva, acumula os papéis de mediador, de herdeiro e de crítico da cultura, conforme M’hammed Mellouki e Clermont Gauthier (2004). Torna-se necessário que a comunidade escolar reconheça a escola como instituição

cultural por excelência e os professores como intelectuais, isto é, depositários, intérpretes, divulgadores e críticos culturais em benefício da formação intelectual dos alunos. Ainda que os autores insistam que essa responsabilidade recai sobre todo o corpo docente e a cultura não deve ser resumida às artes, à literatura e à história, concebemos que inevitavelmente ao professor de Literatura devem estar presentes

o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo, um olhar crítico, o espírito de análise e de síntese, e as competências disciplinares e gerais que se desenvolvem por meio do contato com tais referentes culturais e com sua contextualização social e histórica (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 542).

É necessário afirmar que essa compreensão sobre a formação do professor de Literatura opõe-se radicalmente à visão de Literatura como um saber estagnado. Pelo contrário, espera-se do professor uma postura crítica, de curiosidade ou de suspeita daquilo que se apresenta como já estabelecido, naturalizado e pronto para ser reproduzido. Dessa atitude decorre a concepção de professor como pesquisador que, com amparo teórico e metodológico em sua formação, busca conhecer e estabelecer conexões entre os textos literários com outros textos, para além dos limites disciplinares (ao menos aparentemente) impostos. Como se trata de um conhecimento ilimitado, há a desvantagem de jamais conhecer tudo. Se mesmo a leitura (e releitura) dos clássicos nacionais se apresenta como uma tarefa de fôlego, é quase utópico manter um hábito de leitura que ainda contemple satisfatoriamente clássicos estrangeiros, obras regionais, *best-sellers*, novidades aclamadas pela crítica, textos da história literária nacional com menor visibilidade e textos de tradições alternativas ligadas a minorias (escritos por mulheres, negros, indígenas, homo/transsexuais, etc.), transitando pelo romance, pelo conto, pela poesia, pelo teatro, pelo ensaio e outras formas que vierem se apresentar como literárias.

Uma vez aceita a impossibilidade da completude na formação do professor de Literatura, ela se converte em uma vantagem. Paulo Freire (1992), sobre a importância do ato de ler, critica a visão de leitura baseada na quantidade de volumes devorados ao invés de lidos e estudados com profundidade. É evidente que não se deve abrir mão de conhecer previamente um repertório significativo de textos. Entretanto, a questão aqui proposta considera que a compreensão crítica do ato de ler antecipa-se e alonga-se na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da

palavra”, afirma Freire (1992, p. 22) e disso decorre a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implicada na percepção das relações entre o texto e o contexto em que essa leitura é realizada. Ou seja, frente a uma gama ilimitada de textos, como fazer uma seleção que seja pertinente para o trabalho com a Literatura na escola, que torne a leitura significativa para a formação do indivíduo e seja também fonte de prazer?

Cabe, aqui, recuperar a distinção metodológica a respeito da abordagem a textos literários proposta por Roland Barthes (2004), quando distingue a *obra* do *texto*. Não se trata classificar *obras* ou *textos*. A diferença entre os dois conceitos não está nas características da composição, no valor estético atribuído ou nas distintas condições de produção e circulação do material, mas sim na postura do leitor frente ao livro. Uma leitura que não desconsidere previamente as informações difundidas e as interpretações já consolidadas da crítica definiria a abordagem enquanto *obra*, tratada como um objeto sagrado. Nesse caso, a explicação do texto já está dada oficialmente e de antemão, e mesmo uma leitura realizada pela primeira vez já não tem o mesmo prazer da descoberta.

Já o *texto*, portanto, é definido pela suspensão – ainda que provisória – da apreciação estabelecida pela fortuna crítica. É pela perspectiva metodológica de leitura enquanto *texto* que nos permitimos, mesmo com um clássico, atribuímos sentidos e propormos interpretações despreocupadas com esquemas escolares pré-definidos ou com o ranço academicista. Não se trata, entretanto, de uma prática sem rigor algum. Jouve (2012, p. 154) destaca, a respeito do estudo de Literatura, que o desafio é perseguir sentidos efetivamente presentes, não projetar expectativas do leitor, “pois uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto”. Dessa forma torna-se possível desenvolver atividades que considerem a leitura polissêmica do texto literário, de modo que o leitor possa reconhecer-se na sua leitura e permitir-se a fruição de novos textos. Essa premissa contribui para a percepção sobre a Literatura como um fenômeno dinâmico, produto de práticas sociais, e constituído por contradições que permitem o questionamento constante sobre seu conceito, suas características, seus limites ou sua função.

Considerações finais

Na epígrafe deste artigo enfatizamos algumas das funções atribuídas à literatura por Todorov (2009), como introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos, e ainda como preparação para todas as profissões baseadas em relações humanas, que as obras dos grandes escritores podem oferecer. Ao ter acesso às obras literárias e permitir-se relacioná-las com sua própria vida, esse leitor será um futuro profissional mais aberto ao outro, ao diferente, ao plural, mais compreensivo e mais hábil no trato dos sentimentos. Não podemos ignorar ou desconhecer a realidade brasileira de que a escola é, muitas vezes, o único local onde uma grande parte dos estudantes terão contatos com livros (sejam literários ou não). Assim, é essencial uma escola que proporcione uma ampla gama de textos, de variados gêneros e épocas, além de variadas temáticas e, principalmente, de representatividade.

O lugar da literatura na escola não coincide com os saberes cumulativos ou pragmáticos para o mundo do trabalho. Ainda assim, Barthes (2007) defende que se todas as disciplinas devessem ser expulsas da escola, ainda assim a literatura deveria ser salva, uma vez que todas as ciências estão contempladas no monumento literário. As ações humanas são o objeto da literatura, incorporando assim a nossa História, nossos saberes, nossos sentimentos e nossas línguas. É por isso que a literatura precisa ser ofertada e ensinada na escola, segundo Antonio Candido (2011), por constituir-se como um entre os direitos humanos, na medida em que se constitui pelo seu caráter *humanizador*.

Esse é, acreditamos, o objetivo de estudar literatura. Certamente não são aspectos exclusivos da literatura. Entretanto, constitui-se como um patrimônio cultural que tem contribuído para contínuas reflexões sobre a sociedade e sobre nós mesmos. Compagnon (2009) defende que a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia, libertando-nos de nossas maneiras convencionais de pensar a vida. Longe de inculcar certezas, ela abala nossas convicções, tornando-nos mais sensíveis e mais sábios. Insistir pela presença da Literatura na escola, portanto, é um ato de resistência. Quando o seu lugar não estiver mais garantido em virtude da perda de sua importância perante a sociedade, é justamente, nesse momento, que ela se faz mais necessária.

Referências

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et. al.] São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

Página | 231

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone Moisés. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Correa. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Outro sobre Azul, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991.

EAGLETON Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6ªed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista 150 anos depois**: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

MELLOUKI M.; GAUTHIER C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf. Acesso em: 03 fev 2021.

MORISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. São Paulo: Companhia das Letras: 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6 ed. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Página | 232

Watt, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 2010.s (2004).

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Tradução de Guillermo David. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

LITERATURE AND LITERARY STUDIES IN THE CLASSROOM: SOME CONSIDERATIONS

Abstract

The classroom is a privileged space to readers' formation. However, many factors contribute that schools have difficulties to fulfill their strategic role to motivate the reading habit of literary texts among young readers. The aim of this essay is to share reflections about the teacher's role as a reading mediator. Throughout the essay, we ask ourselves about the basis that guides and explains teaching literature in the classroom, from our experience in teaching formation by means of disciplines in Language course, supervised practice, research projects, extension actions and teaching initiation programs. This attitude demands an active and curious teacher, capable of stimulating his/her students to the esthetical effects that literature evokes, mediate discussions that lead to interpretation about the literary text and get it closer to the benefits that literature can contemplate.

Keywords

Literature Teaching, Readers' formation. Reading mediation. Literature in Primary and Secondary Schools. Esthetical education.

Recebido em: 01/03/2021

Aprovado em: 31/05/2021